

PDF hosted at the Radboud Repository of the Radboud University Nijmegen

The following full text is a publisher's version.

For additional information about this publication click this link.

<http://hdl.handle.net/2066/64608>

Please be advised that this information was generated on 2017-12-06 and may be subject to change.

Seksespecifieke studentfactoren op de pabo

Gerda Geerdink, Theo Bergen & Hetty Dekkers

Gender specific student factors at a primary teacher education college

As part of a research conducted to find declarations for the higher drop-out rate of male students at a college for teachers of primary education, we investigated student factors that may influence student achievements. This article reports the results of a pilot study conducted to identify student factors and to try out an instrument for investigating and exploring these sex-specific student factors. Data were collected by interviewing first year students and analysed by means of the 'Grounded theory' approach (Glaser & Strauss, 1967). The results indicate relevant, gender specific differences in motives and expectations.

Inleiding

De hier beschreven pilot is een onderdeel van een omvangrijker onderzoek naar verklaringen voor de naar sekse te onderscheiden studierendementen van pabostudenten. Er gaan al jaren ruim vijf keer zoveel meisjes als jongens naar de pabo (OC&W, 2001). Naast de lagere instroom blijken de studierendementen van mannelijke studenten achter te blijven bij die van de vrouwelijke studenten. Uit rendementsgegevens van het CBS is af te leiden dat de ongediplomeerde uitstroom op de pabo van jongens substantieel groter is dan die van meisjes. Ongeveer eenderde van de mannelijke studenten verlaat de opleiding voordat zij het eerste jaar afsluiten, bij de vrouwelijke studenten is dat een vijfde deel van de instroom. Seksespecifieke studierendementen blijken ook uit het slagingspercentage. Na vier jaar opleiding heeft ongeveer eenderde van de mannelijke studenten het diploma gehaald en ruim de helft van de vrouwelijke studenten. Na zeven jaar is doorgaans het eindniveau van het percentage geslaagden bereikt met 53 procent geslaagde mannelijke studenten en zeventig procent geslaagde vrouwelijke studenten. De feminisering van de studentenpopulatie evenals het lagere

Gerda Geerdink is als opleider / onderwijscoördinator verbonden aan Pabo Arnhem van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen

Theo Bergen is als hoogleraar verbonden aan de universitaire lerarenopleiding van de Katholieke Universiteit Nijmegen

Hetty Dekkers is als hoogleraar verbonden aan de sectie Onderwijskunde van de Katholieke Universiteit Nijmegen

Correspondentieadres:

Gerda Geerdink, Pabo Arnhem, Hogeschool van Arnhem en Nijmegen, Postbus 6802 CB Arnhem.

E-mail: gg@pa.han.n

studierendement bij mannelijke studenten op de lerarenopleidingen voor primair onderwijs doen zich ook voor in andere West-Europese landen en de Verenigde Staten (Acker, 1994; Benton DeCorse & Vogtle 1997; Thornton, 1999; Russo & Feder, 2001). Het verschijnsel van seksspecifieke keuze- en rendementsverschillen in het onderwijs is niet nieuw. Lange tijd was dit zelfs vanzelfsprekend, omdat er vanuit werd gegaan dat zowel mannen als vrouwen ‘van nature’ niet of juist wel geschikt waren voor bepaalde vakken en / of (beroeps)opleidingen (nature-nurturedebat) en het daarom vanzelfsprekend ook meer of minder goed deden op de ‘bij-de-sekse-passende’ opleidingen. Inmiddels domineert het gedachtegoed dat sekse en sekseverschillen niet meer alleen door biologisch-neurologische factoren bepaald worden maar ook sociaal-cultureel geconstrueerd zijn (Sabbe, 2003). Daarbij aansluitend is het onderwijs zelf ook een actor en wordt bij onderzoeken naar verklaringen voor de relatief hoge voortijdige uitstroom van vrouwelijke studenten op bijvoorbeeld de technische opleidingen niet alleen meer gezocht bij het ‘problematische meisje’ maar ook bij het onderwijs zelf. Seksspecifieke studierendementen blijken een gevolg van een complexe samenhang tussen de inhoud van het onderwijs en dat wat meisjes belangrijk vinden (Ten Dam, van Eck & Volman, 1992; Morgan, Isaac & Sansone, 2001; Oudshoorn, 1996).

Leertheoretische ontwikkelingen vanaf de jaren zeventig leiden ertoe dat leren meer gezien wordt als een actief proces van de lerende zelf. “De informatie die leerlingen/studenten van buitenaf aangeboden krijgen, wordt niet rechtstreeks en klakkeloos opgenomen, maar geïnterpreteerd, bewerkt en geassimileerd in samenhang met bestaande voorkennis, aanwezige vaardigheden, verwachtingen en behoeften” (Verschaffel, 1995, p. 156 in Lowyck & Verloop). Kelchtermans (1991, 1999) legt expliciet de relatie tussen persoonlijke interpretaties van eerdere gebeurtenissen en de wijze waarop studenten op een lerarenopleiding zullen omgaan met, en reageren op het curriculum. Beijaard (1998) stelt dat de ervaringen als leerling en scholier leiden tot een ‘persoonlijke onderwijstheorie’ waarmee studenten aan de opleiding beginnen en die mede van invloed is op hun professionele ontwikkeling als leerkracht. Seksspecifieke studierendementen op de pabo kunnen – gelet op bovenstaande – ook een gevolg zijn van dat wat studenten belangrijk vinden en de inhoud van het geboden onderwijs. Er is in Nederland nauwelijks onderzocht waarom opleidingen weinig jongens trekken (Ten Dam, van Eck & Volman, 1992; Kools, 1999). Het lijkt daarom van belang te onderzoeken of er studentfactoren aanwijsbaar zijn die in samenhang met factoren op opleidingsniveau van invloed zijn op seksspecifieke studierendementen op de pabo.

In deze bijdrage richten we ons op de inventarisatie en exploratie van relevante, seksspecifieke studentfactoren en de wijze waarop we deze op een betrouwbare en valide wijze kunnen meten. De globale onderzoeksvraag is: zijn er seksspecifieke studentfactoren aanwijsbaar waarvan verondersteld kan worden dat die van invloed zijn op de wijze waarop studenten de opleiding volgen en ervaren?

Conceptueel kader

Motieven en verwachtingen

Gebruikmakend van verklaringsmodellen voor seksspecifieke studiekeuzes en -resultaten van Eccles (1984) en Dekkers (1998) hebben we gekozen voor motieven en verwachtingen als relevante studentfactoren. Eccles beschrijft in een multicausaal verklaringsmodel factoren die van invloed zijn op het ontstaan van

seksespecifieke studiekeuzen en -resultaten (Eccles, 1984; Van Eck & Volman, 1990). Het model van Eccles is gebaseerd op psychosociale verklaringsmodellen en motivatie- en attributietheorieën, en omvat een scala van met elkaar samenhangende factoren die invloed hebben op het maken van keuzen en op prestaties van studenten. De sociale omgeving en individuele persoonskenmerken bepalen hoe een individu de wereld om zich heen ervaart en dat heeft invloed op het gedrag en de houding bij de keuze en uitoefening van een schoolvak (Alting, 2003). Concreter: doelen en zelfbeeld van een individu zijn een product van aanleg en cultureel milieu en beïnvloeden de keuzen die iemand maakt. Verder zijn ze ook van invloed op de waarde die aan een vak toegekend wordt, de betekenis die aan voorafgaande ervaringen wordt toegekend, de overtuigingen met betrekking tot het vak en verwachtingen over wat komen gaat (Van Eck & Volman, 1990).

Voortbouwend op Eccles heeft Dekkers (1998) een variabelenmodel voor seksespecifieke studierendementen ontworpen waaruit de blijvende beïnvloeding en samenhang tussen de maatschappelijke context, schoolinterne factoren en studentfactoren blijkt. Dit model sluit, door die blijvende beïnvloeding tussen studentfactoren en schoolinterne factoren, goed aan bij onze uitgangspunten. Dekkers noemt als studentfactoren¹: intelligentie, eigenschappen (leerstijlen) en houdingen (motivatie; aspiratie; interesse, samenhangend met nut voor nu en later; waardering van vakken; verwachtingen voor de toekomst, en verwachtingen naar het beroep). Beide modellen maken de werking van (verborgen) seksesocialisatieprocessen op prestaties in het onderwijs expliciet (Dekkers, 1998; Eccles, 1984). Studenten worden bij hun studie gestuurd door verwachtingen over wat komen gaat (nut en opbrengst), die zijn gebaseerd op datgene wat feitelijk in het verleden heeft plaatsgevonden en het door de actor gepercipieerde verleden, en de ervaring en waardering van het nu. We vinden in de literatuur meer aanwijzingen dat seksespecifieke studierendementen te maken hebben met het zelfbeeld dat studenten over hun mogelijkheden hebben opgebouwd en met de houding en attitude van studenten (Ten Dam, Urlings & Volman 1991; Severiens, 1997; en Severiens & ten Dam, 2000).

Motivatie en verwachtingen bij toekomstige leerkrachten basisonderwijs

De hierboven genoemde studentfactoren beïnvloeden, zo wordt verondersteld, zowel de keuzen als de prestaties van de studenten. Kelchtermans (1991, 1994) heeft specifiek voor (aanstaande) leerkrachten basisonderwijs onderzoek gedaan naar factoren die van invloed zijn op keuzen en gedragingen van (aanstaande) leerkrachten. Hij spreekt over het 'persoonlijk interpretatiekader', waarbinnen twee domeinen worden onderscheiden: het 'professioneel zelfverstaan' en de 'subjectieve onderwijstheorie'. De term 'professioneel zelfverstaan' verwijst zowel naar het proces van 'het begrijpen van zichzelf' als naar het product 'de opvattingen van de leerkracht over zichzelf als beroepsbeoefenaar'. Kelchtermans (1994) onderscheidt vijf componenten: zelfbeeld, zelfwaardergevoel, beroepsmotivatie, taakopvatting en toekomstperspectief. Het begrip subjectieve onderwijs-theorie wordt door hem gedefinieerd als "...een geordend systeem van kennis en opvattingen, dat voor de leerkracht fungeert als interpretatiekader in zijn beroepssituatie" (Kelchtermans, 1994, p.106). Eerdere (onderwijs)ervaringen van leerkrachten in opleiding zijn van invloed op hun opvattingen over de (ideale) leerkracht die ze zelf willen worden en op de motivatie om te kiezen voor de pabo (Kelchtermans, 1999). Die bepalen ook de verwachtingen die ze hebben van het curriculum van de lerarenopleiding.

Dat verschillen te maken hebben met seksspecifieke motivatie en verwachtingen van studenten vinden we terug in onderzoek naar verschillen tussen mannelijke en vrouwelijke studenten op lerarenopleidingen voor het basisonderwijs. De motivatie voor het beroep van leraar basisonderwijs lijkt globaal bij mannen en vrouwen hetzelfde, want ze kiezen er beiden voor omdat ze kinderen leuk vinden. Bij vrouwen lijkt de motivatie echter dieper verankerd, omdat ze al vanaf zeer jonge leeftijd betrokkenheid tonen voor het onderwijs en voor kinderen. Uit een onderzoek van Montecinos & Nielsen (1997) blijkt dat bijna veertig procent van de vrouwelijke studenten al tijdens hun eigen basisschooltijd wist dat ze dit beroep wilden, omdat ze iets wilden met kinderen; van de jongens is dat tien procent. De helft van de jongens kiest pas voor 'iets met kinderen' als hun schoolcarrière zover gevorderd is dat ze voor een bepaalde richting moeten kiezen. Voor mannelijke studenten is de keuze voor de opleiding vaker een tweede of derde keuze, omdat iets anders niet lukt vanwege de vooropleiding of omdat daarvoor specifieke vaardigheden vereist zijn (Russo & Feder, 2001; Thornton, 1999).

Brookhart & Loadman (1996) constateren in hun onderzoek naar karakteristieken van studenten dat vrouwelijke studenten vaker al voorafgaand aan de lerarenopleiding meer contact met kinderen hebben op bijvoorbeeld de zondagschool of als kampleiding. Voor meisjes is het heel belangrijk bezig te zijn met kinderen. Voor jongens is dat minder en zij zijn ook minder op zoek naar omgang met kinderen (Cammack & Philips, 2002). Uit een Nederlands onderzoek naar motivatie van pabostudenten (Research International, 1997) bleek dat er globaal twee soorten pabokiezers zijn te onderscheiden: enerzijds de romantische, meestal vrouwelijke leerlingen die willen omgaan met (jonge) kinderen en meer gericht zijn op interactie en anderzijds de vaker mannelijke leerlingen die meer gericht zijn op het resultaat en kinderen iets willen leren. Jongens geven vaker aan iets te willen betekenen voor kinderen: de kinderen moeten het beter krijgen dan zij het hebben gehad op school. (Hebert, 2000; Johnston, Mckeown, & McEwen, 1999). Laatstgenoemden constateren ook dat jongens zich meer dan meisjes laten motiveren door extrinsieke factoren als de status en de vergoeding. Verder vinden ze het belangrijk dat mannen kiezen voor dit beroep.

In de literatuur vonden we ook verwijzingen naar seksspecifieke verwachtingen die te maken hebben met een interpretatie van eerdere ervaringen, overtuigingen (in eigen kunnen), en leerwensen op basis van die eerdere ervaringen en taakopvattingen over het beroep waarvoor ze opgeleid worden. Hagemann en Rose (1997) onderzochten wat studenten aan de lerarenopleiding voor basisonderwijs positief of negatief waardeerden bij oud-leerkrachten en constateerden dat dit invloed heeft op de leerkracht die ze zelf willen worden en de verwachtingen die ze op grond daarvan van de opleiding hebben. Zij vonden bij vrouwelijke studenten meer waardering voor leerlinggerichte en 'warmherzige' leerkrachten. Mannelijke studenten hebben meer waardering voor de strenge leerkracht die duidelijke regels stelt; zij vinden strakke leiding geven en daarnaast over humor beschikken belangrijke eigenschappen.

Zowel Brookhart en Loadman (1996) als Thornton (1999) vonden bij vrouwelijke studenten op een lerarenopleiding primair onderwijs minder vertrouwen in het goed kunnen functioneren als leerkracht dan bij mannelijke studenten. Mannen vinden zichzelf zowel aan het begin als aan het eind van de opleiding beter en hebben vaker het gevoel niet veel te leren van de opleiding.

Opzet en methode van onderzoek

Onderzoeksvragen

Op basis van de hierboven beschreven theoretische inzichten en empirische bevindingen veronderstellen we dat er sprake is van relevante seksespecifieke verschillen in motivatie en verwachtingen van pabostudenten. De motivatie van studenten om te kiezen voor een beroep(sopleiding) lijkt samen te hangen met hun interesse voor het beroep gebaseerd op de betekenis en waardering van eerdere relevante ervaringen, de mate waarin ze zichzelf geschikt vinden en hun toekomstperspectief. Verwachtingen van de opleiding hebben te maken met eerder opgedane relevante ervaringen, de betekenis en waardering die daaraan toegekend wordt en de daarop gebaseerde verwachtingen naar de toekomst.

Bovenstaande leidt tot de volgende specifieke onderzoeksvragen voor deze pilot:

1. Zijn er seksespecifieke studentfactoren te identificeren die het functioneren van pabostudenten op de opleiding mogelijk beïnvloeden?
2. Is de door ons ontwikkelde procedure bruikbaar om seksespecifieke studentfactoren op een betrouwbare en valide wijze in kaart te brengen?

Selectie onderzoeksgroep

De onderzoeksgroep is samengesteld uit studenten van de voltijdse dagopleiding van het instroomcohort 2001 – 2002 van één pabo in Zuidoost-Nederland. Zij zijn benaderd aan het begin van de tweede helft van het eerste studiejaar. Om de invloed van de factor sekse duidelijk te kunnen waarnemen is de onderzoeksgroep onder controle van andere variabelen samengesteld. De grootste groep pabostudenten voldoet aan de volgende criteria: vooropleiding havo; autochtoon; uitstroomprofiel 'Cultuur en maatschappij' of een pakket bestaande uit talen en wiskunde A; leeftijd 17-19 jaar. Uit het cohort 2001-2002 van de betreffende pabo zijn 22 autochtone jongens geselecteerd met havo als vooropleiding. Daaruit is handmatig een onderzoeksgroep samengesteld waarbij eerst is gezocht naar jongens met een profiel 'Cultuur en maatschappij'. De groep van drie die daaraan voldeed is aangevuld met drie jongens met een eindexamenpakket bestaande uit maximaal zes vakken, zonder wiskunde B, of natuurkunde. De meisjes zijn als volgt uit hetzelfde cohort gehaald: uit de per klas, op alfabet gerangschikte lijst is het eerste meisje na de jongen met hetzelfde profiel dan wel vakkenpakket genomen. De aldus geselecteerde twaalf studenten zijn eerst met een inleidende brief en vervolgens persoonlijk benaderd. Vijf jongens wilden meedoen en om tot een evenredige verdeling te komen, is het zesde meisje niet meer benaderd. Daarmee bestond de uiteindelijke onderzoeksgroep uit vijf mannelijke en vijf vrouwelijke, op relevante variabelen gematchte studenten.

Methode

Het onderzoeksterrein is nog zeer onontgonnen. We willen daarom vooral factoren inventariseren die mogelijk gedifferentieerd van invloed zijn op het studierendement van mannelijke en vrouwelijke studenten. We kozen daarom voor de 'Grounded Theory' onderzoeksbenadering (Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1998). Studenten zijn daarin veel zelf aan het woord, waardoor we dichterbij de beleavingswereld, de opvattingen en de beelden van henzelf komen en scherper zicht krijgen op hun motivatie en verwachtingen. Onderliggende, vaak verborgen opvattingen kunnen op deze manier expliciet gemaakt worden waar-

mee we aansluiten bij onze theoretische uitgangspunten dat er sprake is van een gecompliceerde samenhang tussen studentfactoren en contextfactoren (Glaser & Strauss, 1967; Wester, 1995). De keuze voor deze onderzoeksbenadering lijkt tevens gerechtvaardigd omdat het voorliggende onderzoek vooral bedoeld is om aan te geven of er sprake is van verschillen bij respondenten en minder om aan te geven in welke mate die verschillen zich voordoen (Wester, 1995). Omdat het aantal mannelijke studenten op dit moment erg klein is, zou enkel vastleggen in kwantitatieve grootheden ook leiden tot een ongewenste reductie van de werkelijkheid. Er is een interviewleidraad opgesteld met open vragen rond topics die, gebaseerd op literatuuronderzoek (Dekkers, 1998; Eccles, 1984; Kelchtermans, 1994), samenhangen met motivatie en verwachtingen. Om reacties van de studenten onderling gemakkelijker te kunnen vergelijken is het interview gedeeltelijk voorgestructureerd. Bij motivatie horen de topics: beroepsmotivatie, toekomstperspectief, vrijetijdsbesteding en aspiratie. Bij verwachtingen gaat het om de topics: ervaringen basisschool, verwachtingen curriculum, taakopvatting van een leerkracht en zelfbeeld.

Dataverzameling en data-analyse

De vijf mannelijke en vrouwelijke studenten zijn individueel geïnterviewd. De interviews die ongeveer een uur duurden, zijn op audioband opgenomen en vervolgens integraal uitgetypt. De tekst is vervolgens opgedeeld in segmenten bestaande uit niet te omvangrijke logische inhoud. Daarbij is uitgegaan van de topics uit de vragenlijst. Vervolgens is een verfijning aangebracht door te letten op de inhoudelijke samenhang. In totaal leverden de tien interviews 435 segmenten. Het aldus voorbereide materiaal is in het computerprogramma Kwalitan (Peters, 2000) ingelezen voor analyse volgens de 'Grounded Theory'-benadering (Glaser & Strauss, 1967) waarbij gebruikgemaakt wordt van 'open coderen' en 'constant vergelijken'. De analyse start met het 'open coderen': het toekennen van codes en subcodes, passend bij de inhoud van de afzonderlijke segmenten. Bij het 'open coderen' (Wester, 1995) is weer in eerste instantie uitgegaan van richtinggevende codes die aan de interviewleidraad worden ontleend, zoals bijvoorbeeld 'ervaring basisonderwijs'. Vervolgens worden, afhankelijk van de uitspraken die studenten in de segmenten doen, veldbetrokken codes en subcodes geformuleerd en gedefinieerd: bij 'ervaringen basisonderwijs' zijn dat bijvoorbeeld 'omgang kinderen sfeer' of 'inhoud van het onderwijs'. Er worden bij de eerste te analyseren interviews zoveel mogelijk relevante (sub)codes gezet, waarbij door middel van het 'constant vergelijken' van uitspraken van studenten en toegekende (sub)codes uiteindelijk een analytisch kader (een boomstructuur van codes en subcodes) ontstaat dat het materiaal dekt. Het betreft een cyclisch proces van reflecteren → waarnemen → analyseren → reflecteren tot er geen nieuwe (sub)codes kunnen worden gevonden. De eerste vijf interviews zijn gebruikt om deze fase af te ronden. Uiteindelijk zijn 140 verschillende (sub)codes toegekend en gedefinieerd. De volgende stap is het analyseren van de overige interviews met de codes die zijn ontwikkeld.

Vervolgens is het onderzoeksmateriaal op sekse gescheiden en is gekeken of er verschillen waren wat betreft toekenning van soorten en aantallen codes. Daaruit bleek dat sommige codes vaker aan vrouwelijke segmenten waren toegekend en andere – soms tegenpolen – juist vaker aan mannelijke segmenten, waardoor we 'mannelijke' en 'vrouwelijke' codes konden aanwijzen. De aldus gebleken sekse-specifieke codes zijn op inhoud gecategoriseerd en ondergebracht in vijf door de onderzoekers geformuleerde en gedefinieerde dimensies (naar Wester, 1995; hij gebruikt ook de term oriëntaties) waarin uitgaande van de sekse-specifieke codes een mannelijke en vrouwelijke pool te onderscheiden was.

De geformuleerde dimensies zijn (tabel 1):

De kern van het onderwijs: een verwijzing naar datgene wat het meest centraal staat bij het denken aan en praten over onderwijs als activiteit gericht op kinderen en over school als plaats waar kinderen bij betrokken zijn.

De motivatiebron: de bron van waaruit de student gemotiveerd is.

Oriëntatie op de wereld: een verwijzing naar datgene wat het meest lijkt te sturen als de blik op de wereld (buiten de klas) gericht is.

Oriëntatie levensvragen: een verwijzing naar een meer aan personen gekoppelde bron die leidt tot beslissingen of overtuigingen.

Benadering onderwijsaanbod: de benadering van het zelf genoten of aangeboden onderwijs.

Tabel 1. Dimensies met mannelijke en vrouwelijke polen

	mannelijke pool	vrouwelijke pool
dimensie		
kern van het onderwijs	de leerstof / het product	de leerling / het proces
motivatiebron	extrinsiek	intrinsiek
oriëntatie op de wereld	zaken / dingen	personen
oriëntatie levensvragen	op zichzelf	op de ander
benadering onderwijsaanbod	gesloten	open

De seksespecifieke verschillen per dimensie geven zicht op verschillen in motivatie en verwachtingen van mannelijke en vrouwelijke studenten. De dimensies en polen zijn door ons ook gebruikt om de gevonden verschillen tussen mannelijke en vrouwelijke studenten te kwantificeren (zie Tabel 2 en 3 voor verschillen in motivatie, Tabel 4 en 5 voor verschillen in verwachtingen). De dimensies zijn niet expliciet beschreven in bestaande onderzoeksliteratuur over seksespecifieke studentfactoren van studenten op lerarenopleidingen voor het primair onderwijs.

Betrouwbaarheid

De betrouwbaarheid van de codering is nagegaan door het open coderen van vier interviews na een pauze van drie maanden te herhalen (intrabetrouwbaarheidsbeoordeling) (Wester, 1995). De Cohens Kappa per interview varieerde van 0.82 tot 0.91 met een gemiddelde van 0.85. Daarnaast is de mate van betrouwbaarheid van het toekennen van de codes vastgesteld door een interbetrouwbaarheidsbeoordeling: de codering van twee at random gekozen interviews is op juistheid beoordeeld door zowel een mannelijke als vrouwelijke 'critical friend'. Door ieder van hen is van de twee interviews, die voor hen 'seks-anoniem' waren, beoordeeld of ingestemd kon worden met de toegekende codes. De mate van overeenstemming was 0.90 (Cohens Kappa) met een variatie van 0.85 tot 0.96.

Resultaten

Zijn er seksespecifieke studentfactoren te identificeren die het functioneren van pabostudenten op de opleiding beïnvloeden?

Uit de interviews en verwerking zijn seksespecifieke verschillen gebleken bij de topics die we gebruikten om meer zicht te krijgen op de inhoud van motivatie en verwachtingen van mannelijke en vrouwelijke studenten. De verschillen

zijn geclusterd op de vijf dimensies. In de tabellen (2-5) zijn de dimensies met achtereenvolgens de mannelijke en de vrouwelijke polen weergegeven met de daarbij passende codes, en het aantal studenten (n) waaraan de code is toegekend en hoe vaak (f) de code is toegekend.

Seksespecifieke verschillen bij motivatie (zie Tabel 2 en 3)

Tabel 2. Seksespecifieke verschillen bij motivatie:

Vijf dimensies met mannelijke polen met daarbij passende codes, aantal respondenten en frequentie naar sekse.

dimensie: mannelijke pool	codes	males		females	
		N = 5		N = 5	
		f	n	f	n
kern van het onderwijs: leerstof/product	omgang kinderen les	3	2	2	2
	vakleraar /management	7	3	1	1
motivatiebron: extrinsiek	bezigheden toen	6	5	3	3
	bezigheden nu	6	4	3	2
oriëntatie op de wereld: zaken / dingen	ander werk	7	5	0	0
	school is meer dan	4	4	0	0
oriëntatie op levensvragen: op zichzelf	zelfgeoriënteerd	4	4	0	0
	benadering onderwijsaanbod: gesloten	9	5	5	3

Tabel 3. Seksespecifieke verschillen bij motivatie:

Vijf dimensies met vrouwelijke polen met daarbij passende codes, aantal respondenten en frequentie naar sekse.

dimensie: vrouwelijke pool	codes	males		females	
		N = 5		N = 5	
		f	n	f	n
kern van het onderwijs: leerling/het proces	omgang kinderen sfeer	1	1	6	5
	speciale zorg	0	0	5	4
motivatiebron: intrinsiek	spelen kinderen	1	1	6	5
	activiteiten met kinderen	2	2	4	3
oriëntatie op de wereld: personen	omgaan met kinderen	5	2	7	4
oriëntatie op levensvragen: op de ander	mensgeoriënteerd	2	1	5	4
benadering onderwijsaanbod: open	motivatie pabo	5	3	11	5

Dimensie 1: kern van het onderwijs

Uit de antwoorden op de vraag waarom de studenten voor het beroep hebben gekozen, blijkt bij iedereen, ongeacht sekse, dat ze graag met kinderen omgaan en kinderen leuk vinden. Het verschil tussen de seksen komt daarna: het primaire verlangen bezig te zijn met kinderen en daarvan te genieten blijkt bij meisjes groter. Jongens vinden het fijner kinderen iets te leren en lijken daardoor meer leerstof- en productgericht, meisjes meer leerling- en procesgericht. Het leerstof- en productgerichte blijkt ook uit de wensen en ideeën over de toekomstige invul-

ling van het beroep. Jongens willen vakleraar worden zodat ze ook in het voortgezet onderwijs kunnen lesgeven of ze willen manager worden. Meisjes focussen ook op het kind als ze aan een loopbaan of vervolgopleiding denken. Die is gericht op het nog beter kunnen omgaan met de kinderen of iets met kinderen die speciale zorg nodig hebben.

...bijvoorbeeld met rekenen, was ik de hele tijd al heel goed in en als ik het dan snapte en sommigen snapt het niet, dan vond ik het altijd heel erg leuk om andere mensen te leren, en zo had ik dat wel met meer dingen, om mensen iets te leren en dan dacht ik: ja, dat is, leraar die moet dingen leren en dat vond ik gewoon (jong01).

Ik weet nog niet of ik – als ik klaar ben met de opleiding – dan al direct voor de klas ga staan of dat ik dan nog een vervolgopleiding ga doen, dat ik me meer specialiseer bijvoorbeeld, ja, moeilijk opvoedbare kinderen, dat soort dingen ... meer aandacht voor de kinderen die het echt nodig hebben (meis05).

I: Weet je ook nog wat je aansprak in het beroep?

R: het bezig zijn met de kinderen, want Stoas was ook een opleiding waar je ook leerkrachten hebt, alleen dan in het voortgezet onderwijs, daar heb ik ook stage gelopen, vier weken, en ik vond het heel erg leuk om te doen, alleen je hebt veel minder contact met ze, ze zitten alleen een uurtje bij je in de klas, of misschien zelfs korter, drie kwartier, en dan zijn ze weg, je ziet alleen wat er in de klas gebeurt, en bij basisschoolkinderen, ze zijn veel jonger, ze vertellen veel meer, je hebt ze de hele dag om je heen, ja, je ziet echt het persoonsje zie je groeien. (jong04).

I: Denk je dan ook nog aan een bepaalde functie later?

R: nou ik wil denk ik de bovenbouw doen, toch nog iets leuker dan de onderbouw en als dat zou bestaan, zou ik wel dramadocent willen zijn of zo, dat lijkt me wel leuk (meis02).

Dimensie 2: motivatiebron

Ervan uitgaande dat het omgaan met kinderen inherent is aan het beroep, laten meisjes zich meer intrinsiek motiveren. Voor jongens ligt er minder nadruk op het werken met kinderen. Bij hen lijkt de keuze voor het beroep ook vaker door externe factoren gestuurd, bijvoorbeeld omdat een ander beroep of een andere opleiding niet haalbaar was. Het meer intrinsiek gemotiveerd zijn is ook af te leiden uit het gegeven dat omgang met kinderen door jongens in het algemeen minder genoemd wordt. Uit vragen naar vrijetijdsbesteding tijdens de kindjaren blijkt dat jongens vaker de activiteiten noemen waarmee ze zich hebben beziggehouden. Meisjes noemen spelen met andere kinderen en 'het kan van alles zijn'. Meisjes zijn ook naast de pabo in hun vrije tijd vaker bezig met kinderen of met andere mensen. Jongens zijn bezig met sport of muziek maken; dat doen ze ook met anderen maar dat contact lijkt meer afgeleid van de activiteit.

...ik wist heel lang niet wat ik, wat ik wou laat maar zeggen, en omdat ik altijd al zo'n interesse had voor planten heb ik eerst die andere studie gedaan en onderwijs leek me altijd wel leuk, want dat kwam ook uit de testen naar voren van ja ik ben toch wel een type die graag iets overbrengt, dus zodoende ben ik erover na gaan denken en ja, en techniek dat viel sowieso altijd al af want dat is niets voor mij, en dan ga je zo een beetje die sectoren af en dan meestal wel het onderwijs of iets in die richting leek me wel leuk, dus ... (jong04).

...ja ik pas heel erg veel op en dat doe ik ook echt voor mijn plezier (...) ik merk nu dat ik op de pabo zit, dat ik veel consequenter van 7 uur naar bed is 7 uur naar bed, maar ik heb ook één jongetje van dat 'ie is geboren, twee keer in de week de hele middag opgepast. Nu ie 'ie vijf. Die heb ik echt gewoon zien groeien, dus dat vond ik al wel echt

wel pabo, want ik moest 'm wel de hele dag vermaken en ik bedacht ook al wel knutseldingen en al een beetje lesjes (meis06).

Dimensie 3: oriëntatie op de wereld

Jongens lijken bij hun verwachtingen voor de toekomst vaker gericht op de wereld buiten de school. De school is een onderdeel van een gemeenschap, een dorp of een stad. Ze willen een actieve rol in die gemeenschap, een bestuursfunctie of dirigent bij de harmonie. Meisjes willen kinderen en een klas en hebben nauwelijks andere beroepen overwogen; jongens hebben dat vaak wel gedaan.

Ik heb cultureel antropoloog overwogen, maar dat is een universitaire studie, ik ben nog steeds wel geïnteresseerd in andere culturen en ik heb een passie voor Afrika, dus zo heb ik mijn hele kamer ook ingericht, maar gewoon die culturen, die volken, die rituelen, die vind ik gewoon heel erg interessant, maar dat is uiteindelijk weer niks geworden (jong03).

...alleen het laatste jaar, het examenjaar, toen ging ik heel erg twijfelen, toen wou ik eigenlijk ook wel logopedie studeren, omdat dat toch iets meer een uitdaging leek of zo, want ik had toen ook stage gelopen een week, logopediste, en het was heel erg bijzonder, en, ja, dat vond ik ook heel mooi, en toen ben eigenlijk voor de eerste keer gaan twijfelen in mijn leven, of ik echt wel juf wou worden, maar toch wel besloten om naar de pabo te gaan (meis06).

Dimensie 4: oriëntatie levensvragen

Bij vragen over drijfveren en inspiratiebronnen denken jongens meer aan het zelf prettig hebben. Meisjes houden meer rekening met wat de mensen om hen heen verwachten en bij hen vinden passen.

Mijn familie is heel erg belangrijk, en vrienden. Die hebben vrij veel invloed, ik doe alles wat ik zelf wil, maar ik vind dat wel een van de belangrijkste dingen (meis10).

Wat ik belangrijk vind ... ja, beetje clichéachtig maar ik ga veel met mijn vrienden-groep om, dat vind ik, gewoon die vrienden hebben, niet alleen gewoon ouwehoeren, maar ook gewoon, we hebben een groep van zeven man of zo en daar zijn er maar een of twee van echt serieus, de rest allemaal lachen, maar een, twee, drie misschien, waar je ook echt een serieus, gewoon vertellen van dit is gebeurd of zus is gebeurd, dat vind ik wel erg belangrijk, met mijn moeder ook (jong08).

Ik vind het belangrijk dat er plek is om mezelf te zijn, laat ik maar zeggen, er moet plek zijn voor humor en niet alleen werk en school, ik ben er ook echt achter gekomen dat het veel belangrijker is om gezond te zijn en het is belangrijk dat je een goeie band met je familie hebt en goede vrienden hebt (meis06).

Dimensie 5: benadering onderwijsaanbod

Tijdens de analyse bleek ook een onderscheid in de mate waarin ze open staan voor het aanbod van de opleiding. Voor jongens is de opleiding een station dat gepasseerd moet worden, nodig om het beroep uit te kunnen oefenen. Meisjes kijken positiever naar de opleiding zelf en willen daar iets van maken en een plezierige tijd hebben. Dat betekent een meer open houding naar de leeromgeving.

...en toen ging ik verder oriënteren en de opleiding zelf leek me gewoon ook echt heel erg leuk, en toen dacht ik, nou ja, ik ga, ik ga er gewoon voor! (meis05).

...nou, ik was me niet zozeer bewust wat de inhoud van de opleiding zou zijn, dus het was meer: ik wil leraar worden, en daarvoor moet je naar de pabo (jong01).

Seksespecifieke verschillen bij verwachtingen (zie Tabellen 4 en 5)*Tabel 4: Seksespecifieke verschillen bij verwachtingen:**Vijf dimensies met mannelijke polen met daarbij passende codes, aantal respondenten en frequentie naar sekse.*

dimensie: mannelijke pool	codes	males		females	
		N = 5		N = 5	
		f	n	f	n
kern van het onderwijs: leerstof/product	iets nieuws	3	2	0	0
	efficiëntie samenwerking	7	4	3	3
motivatiebron: extrinsiek	gedisciplineerdheid	6	4	0	0
	humoristisch	3	3	0	0
	lol in de klas	11	5	1	1
	consequent zijn	9	4	2	2
	streng zijn	6	1	0	0
oriëntatie op de wereld: zaken / dingen	inhoud van het onderwijs	8	4	1	1
	kennisvakken	6	4	0	0
oriëntatie op levensvragen: op zichzelf	vriendschap	2	2	0	0
benadering onderwijsaanbod: gesloten	pedagogiek heb je	6	5	1	1
	geschiktheid is er	5	4	2	2

*Tabel 5: Seksespecifieke verschillen bij verwachtingen:**Vijf dimensies met vrouwelijke polen met daarbij passende codes, aantal respondenten en frequentie naar sekse.*

dimensie: vrouwelijke pool	codes	males		females	
		N = 5		N = 5	
		f	n	f	n
kern van het onderwijs: leerling/het proces	samenwerking is gezelliger	0	0	1	1
motivatiebron: intrinsiek	veiligheid	0	0	7	4
	sfeer scheppen	3	2	9	4
	kindsatisfactie	3	3	11	5
oriëntatie op de wereld: personen	creatieve vakken	1	1	4	4
oriëntatie op levensvragen: op de ander	hechte klas	0	0	7	5
	aandacht individu	4	3	7	5
benadering onderwijsaanbod: open	pedagogiek leer je	1	1	4	4

Dimensie 1: kern van het onderwijs

Jongens verwachten op de pabo meer vakinhoud en vakdidactiek dan meisjes en willen minder praten en uitwisselen over herinneringen, ideeën en verwachtingen wat betreft kinderen, het beroep en het werkveld. Ze willen iets nieuws horen en daarmee bedoelen ze dat het over 'inhoud' gaat. Een hele dag over kinderen praten is niet echt 'iets inhoudelijks'. Voor meisjes is het leuk bezig zijn op de opleiding belangrijker. Het produktgerichte van jongens speelt ook bij de waardering voor het groepswork. Jongens vinden dat interessant als het tijd of een

goed produkt oplevert. Voor meisjes is de samenwerking op zich al interessant.

Ja, als ik echt iets nieuws heb geleerd, als ik gewoon lekker bezig ben geweest, nieuwe informatie heb gekregen ... er moet een grote hoeveelheid nieuwe stof inzitten. Want zoals bij thema, ik vind het niet erg om er naar toe te gaan, maar op het eind van de dag denk ik heel vaak van ja: ik heb hier nou een dag gezeten, maar ik heb alleen maar over de basisschool lopen praten... (jong04).

...fijne schooldag heeft vaak te maken met als ik veel heb gelachen, dus bijvoorbeeld als ik een leuke dramales heb gehad, waar ik echt flink heb kunnen lachen of heb kunnen uitleven, dan denk ik van nou, dat was leuk, als ik gewoon leuk met die mensen heb gewerkt... (meis01)

Dimensie 2: motivatiebron

De noodzaak extrinsiek gemotiveerd te moeten worden spreekt bij jongens zowel uit de leerkracht die door hen het meest gewaardeerd werd in hun basisschoolverleden als uit de leerkracht die ze willen worden. Leerkrachten moeten het leren bij kinderen afdwingen met strengheid en met humor. De waardering voor iemands gedrag en houding hangt voor jongens samen met de mate waarin iemand orde kan houden (discipline). Meisjes gaan ervan uit met leergierige kinderen te maken te hebben en die moeten het fijn hebben op school. Daarvoor moet er een goede sfeer zijn.

Nou, zo, ik weet niet, altijd leuke liedjes zingen en ze had altijd wat met beren dus we hadden de hele klas vol beren hangen, dat weet ik ook nog, en, ja, gewoon hoe zij met me omging, ik weet ook niet precies (meis09).

Hij gaf heel goed les. Je kon hem op zijn tijd grapjes uithalen en alles, maar hij was ook op zijn tijd streng, en hij was geliefd bij iedereen, dus ik denk dat, dat, ja, dat was wel het ideaalbeeld, iedereen vond hem leuk en aardig, dus (jong01).

Dimensie 3: oriëntatie op de wereld

De wereldgerichtheid bij jongens blijkt uit hun herinneringen aan de basisschool. Jongens praten over de inhoud van het onderwijs, over de vakvakken of iets dat daarmee samenhangt. Meisjes verwijzen bij vragen over de basisschool nooit spontaan naar de inhoud van het onderwijs. Jongens verwachten in het verlengde van basisschoolherinneringen op de pabo ook vaker iets te leren over vakken als taal, rekenen, wereldoriëntatie. Meisjes verwachten vooral creatieve vakken te krijgen op de pabo: drama, muziek en handvaardigheid.

Ik had verwacht dat ik het goed aan zou kunnen en dat klopt ook wel, en ik had verwacht dat er veel creatieve vakken zijn en dan ook meer van schrijven, opstellen schrijven en, en drama, en muziek, had ik ook wel verwacht en dat klopt dus ook, dus (meis06).

Hij had de hele klas vol opgezette dieren staan en we gingen heel vaak naar een park bij ons in ... , gingen we beesten zoeken of in een natuurgebied rondkijken en zo. Dat is van die twee klassen me heel erg bijgebleven en van de bovenbouw vooral verhalen die verteld werden met aardrijkskunde en geschiedenis, daar werd toen veel aan gedaan eigenlijk, dat vond ik altijd dat die leraar daar heel mooi over kon vertellen en heel interessant en daardoor ben ik me er ook wel een beetje in gaan interesseren denk ik (jong03).

Dimensie 4: oriëntatie levensvragen

De gerichtheid op anderen blijkt ook uit herinneringen aan de basisschool. Meisjes verwijzen meer naar de sfeer op de basisschool in termen van: 'een hechte klas, het was aangenaam voor alle kinderen, we waren een eenheid'. Als jongens gevraagd wordt naar de sfeer op de basisschool wordt die vaak positief beoordeeld omdat de school goede vrienden heeft opgeleverd. De ideale leer-

kracht heeft aandacht voor elk kind individueel. Bij jongens lijkt het dan eerder te gaan om een leerkracht die speciaal aandacht voor henzelf heeft. Meisjes vinden dat je niet moet vergeten dat de groep uit individuen bestaat en dat de leerkracht oog voor iedereen heeft.

...zoals ik al zei, alleen maar goeie, en vooral de klas was heel hecht, dus d'r waren nooit, er was er nooit eentje die er echt buiten viel, er waren wel kinderen die anders waren, we hadden ook een jongetje die wat moeilijker meekwam, maar het was allemaal heel gemoedelijk eigenlijk, iedereen was gewoon heel aardig voor elkaar en alleen maar fijn gehad (meis02).

Nee, ja, die basisschool, die meneer dan, dat, ja, niet de keuze voor de pabo, maar wel gewoon hoe ik als leraar, dat ik ook geïnteresseerd ben van: Hé, hoe gaat het met jou? of: Wat heb je gedaan dit weekend? of: Heb je gevoetbald? of weet ik veel wat, de hobby's van de kinderen (jong08).

Dimensie 5: benadering onderwijsaanbod

Omdat jongens veel uitgesprokener lijken over de invulling van hun toekomstige taak als leerkracht, over hoe een leerkracht zich moet gedragen en wat die moet doen, wordt de pabo sneller beoordeeld naar de mate waarin ze erin slaagt zich daarbij aan te sluiten. Meisjes zijn veel twijfelachtiger over hun kunnen en willen juist op allerlei gebied nog meer leren. Ze weten ook minder vaak dan jongens of ze geschikt zijn voor het beroep. Dat betekent voor meisjes meer dan voor de jongens een open afwachterende houding naar de pabo.

I: En wat moet de pabo doen om goeie leerkrachten te maken?

R: Ja, motiveren, je elke stof meegeven wat je moet leren en een draai d'r aan geven, maar die je zelf moet laten invullen op welke manier je die brengt ... ik denk dat voor iedereen afzonderlijk, die heeft een eigen methode of een eigen manier hoe die het brengt. Ik denk dat dat ook wel een stukje persoonlijk is, namelijk, eh, van jezelf, en ik vind dat je dat niet moet gaan veranderen (jong01).

...ik denk dat je het voor een deel gewoon in je moet hebben, zal ik maar zeggen, want sommige, ja, omgang met kinderen dat kan niet iedereen heel goed, ik denk ook wel dat je gewoon heel hard moet leren, daarom zit ik natuurlijk ook hier (meis09).

I: Waar hangt dat vanaf of je dat wordt?

R: Ik weet nu dat ik gewoon nog veel moet leren voordat ik een echte goede leerkracht kan zijn, ik heb ook nog lang geen algemene kennis over alles, ik zal me meer moeten verdiepen in biologie en dat soort dingen, ja, en verder, ik heb veel ervaring, door die stages word je ook steeds een betere, een leukere leerkracht denk ik (meis06)

I: Waar hangt het vanaf dat jij dat ook wordt?

R: Ja, ik denk dat dat in de praktijk dat je daar ook aan moet werken, want ik vind, de bovenbouwstage, had ik ook een hele goede stagebegeleider, die gewoon zelf ook les gaf, die gaf gewoon echt goede punten aan voor mijn gevoel, waar ik ook echt wat mee kon, of kan, en waar ik ook verder op kan voortborduren, dus, die gaf ook echt aan van je moet consequent zijn, of ook gewoon kleine dingetjes van je praat te snel, dat soort dingetjes (jong11).

De vraag of de door ons ontwikkelde procedure bruikbaar is om seksspecifieke studentfactoren op een betrouwbare en valide wijze in kaart te brengen, kan beantwoord worden door de gevonden resultaten te koppelen aan de onderzoeksliteratuur naar seksspecifieke verschillen van pabostudenten. De empirische gegevens geven een eerste indicatie dat het door ons ontwikkelde coderingssysteem in staat is om vergelijkbare verschillen in kaart te brengen die ook in de internationale literatuur naar sekseverschillen worden gevonden. Daarnaast vonden we nieuwe verschillen die relevant lijken, vooral voor studenten op een

lerarenopleiding basisonderwijs. Wij beschouwen dit als een eerste validering voor de door ons ontwikkelde procedure.

Conclusie en discussie

Het hier beschreven pilotonderzoek is onderdeel van een omvangrijker onderzoek naar verklaringen voor het achterblijven van de studierendementen van mannelijke pabostudenten. Om te komen tot nadere specificering en operationalisering van daarvoor relevante studentfactoren hebben we gebruikt gemaakt van multicausale verklaringsmodellen voor seksespecifieke studierendementen van Eccles (1984) en Dekkers (1998). Factoren die zij noemen als motivatie, aspiratie, interesse, samenhangend met nut voor nu en later, waardering van vakken, verwachtingen voor de toekomst en verwachtingen naar het beroep vonden we – specifiek voor leraren in opleiding – ook bij Kelchtermans (1991, 1994). Studenten lijken bij hun studie vooral te worden gestuurd door verwachtingen naar wat komen gaat (nut en opbrengst), die zijn gebaseerd op datgene wat feitelijk in het verleden heeft plaatsgevonden. Verder is het door de actor gepercipieerde verleden en de ervaring en waardering van het nu van invloed.

Uit ons onderzoek is gebleken dat er bij leraren in opleiding relevante verschillen zijn in motivatie en verwachtingen. Die gevonden verschillen sloten aan bij wat we – vooral in buitenlandse literatuur – daarover vonden. We hebben in de relevante onderzoeksliteratuur over sekseverschillen bij leerkrachten (in opleiding) geen verwijzingen gevonden naar de wijze waarop vaker voorkomende sekseverschillen van invloed zijn op motivatie en verwachtingen.

We hebben de verschillen die we vonden ondergebracht in vijf dimensies, elk bestaande uit een meer mannelijke versus vrouwelijke pool: kern van het onderwijs, motivatiebron, oriëntatie op de wereld, oriëntatie levensvragen en benadering onderwijsaanbod. De door ons geformuleerde dimensies vonden we in de bestudeerde literatuur niet expliciet vermeld. We constateren wel inhoudelijke overeenkomsten.

Uit de motivatie van mannelijke studenten blijkt dat zij vaker de leerstof zien als belangrijkste aspect van het onderwijs, voor vrouwen staat de leerling meer centraal. Mannen zijn op een andere manier bij kinderen betrokken dan vrouwen, die hoe dan ook iets met kinderen willen doen. Daaruit is af te leiden dat hun motivatie voor het beroep anders georiënteerd is. Mannen zijn bij de wensen omtrent de invulling van hun toekomst meer gericht op de wereld buiten de school, vrouwen meer op de personen. In het algemeen is te zeggen dat vrouwen meer kijken naar de ander, waar mannen meer op zichzelf gericht zijn. Tot slot bleek een verschil in motivatie voor de opleiding: mannen willen dit beroep en daarvoor is de pabo verplicht; vrouwen zijn vaker primair enthousiast over de pabo.

Bij het onderzoeken van verwachtingen blijkt bij mannen dat zij vaker gericht zijn op de inhoud en de leerstof, waar vrouwen het proces vaker belangrijk vinden. Ook hier bleek de behoefte aan extrinsieke motivatieprikkels bij mannen groter: de leerkrachten waar kinderen volgens hen het meest van leren zijn streng en humoristisch. Vrouwen gaan ervan uit dat kinderen wel leren als de leerkracht maar zorgt voor een veilige sfeer. Het meer op de wereld gericht zijn versus het meer op personen gericht zijn, blijkt uit de behoefte aan kennisvakken versus behoefte aan een vak als drama. Dat meer op zichzelf gericht zijn vonden we bij mannen, omdat vrienden voor henzelf belangrijk zijn, waar vrouwen vaker de hechte klas noemen als belangrijkste pluspunt van de basisschool. Ten slotte zijn mannen meer overtuigd van hun eigen geschiktheid voor het beroep en moet de

opleiding daarbij aansluiten. Vrouwelijke studenten stellen zich meer open op naar de opleiding: hun geschiktheid moet daar blijken.

Dit onderzoek diende tevens om het ontwikkelde instrument te toetsen op bruikbaarheid voor het hoofdonderzoek. We kozen voor een kwalitatief onderzoek bij een kleine groep studenten van één pabo in Zuidoost-Nederland om meer zicht te krijgen op hun motivatie en verwachtingen. Daarvoor is op basis van bestaande literatuur een semi-gestructureerde interviewleidraad ontwikkeld, waarin we de motivatie onderzochten door vragen te construeren over de beroepsmotivatie, de vrijetijdsbesteding, het toekomstperspectief en de aspiratie van studenten. Vragen gericht op de verwachtingen van studenten gingen over de basisschoolervaringen, de taakopvatting, de verwachtingen naar het curriculum en het zelfbeeld. We hebben daarmee zowel bij motivatie als bij verwachtingen seksespecifieke verschillen gevonden waarvan we mogen veronderstellen dat ze van invloed zijn op het studierendement. Het coderingssysteem en de geformuleerde dimensies lijken een bruikbaar middel om seksespecifieke verschillen in kaart te brengen.

In het vervolgonderzoek, dat een longitudinaal perspectief heeft, willen we nagaan of de gevonden seksespecifieke verschillen in deze pilot gerepliceerd kunnen worden bij een grotere onderzoeksgroep en vervolgens ook of er samenhang is tussen de seksespecifieke studentfactoren, curriculumfactoren en de studierendementen van pabostudenten.

In meer algemene literatuur over man-vrouwverschillen moet gezocht worden naar de door ons geformuleerde dimensies met de seksespecifieke polen. Het is mogelijk dat we daarin verwijzingen vinden die vervolgens weer meer zicht kunnen geven op de verschillen zoals we ze bij deze beperkte groep studenten vonden.

Noot

- 1 Het model van Dekkers is ontwikkeld voor onderzoek in het voortgezet onderwijs. We gebruiken – passend bij de pabo – steeds de benaming studenten waar Dekkers leerlingen gebruikt.

Literatuur

- Acker, S. (1994). *Gendered Education. Sociological Reflections on Women, Teaching and Feminism*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Alting, A. (2003). *Nut, vertrouwen en toegankelijkheid. Wat docenten kunnen doen opdat meer meisjes natuurkunde gaan kiezen*. Proefschrift, Technische Universiteit Eindhoven.
- Beijaard, D. (1998). 'Persoonlijke onderwijstheorieën van leraren'. In: *Onderwijskundig lexicon. Deel III* (pp. 107-123). Alphen aan den Rijn: Samson Uitgevers.
- Benton DeCorse, C.J. & Vogtle, S.P. (1997). In a Complex Voice: The Contradictions of Male Elementary Teacher' Career Choice and Professional Identity. *Journal of Teacher Education*, 48, 37-47.
- Brookhart, S.M. & Loadman, W. E. (1996). Characteristics of Male Elementary Teachers in the U.S.A., at Teacher Education Program Entry and Exit. *Teaching and teacher education*. 12, 197 – 210.
- Cammack, J.C. & Phillips, D.K. (2002). Discourses and subjectivities of the gendered teacher. *Gender and Education*, 14, 123-133.
- Dam G. ten, Urlings, M., & Volman, M. (1991). *Sekseverschillen in het onderwijs. Curriculum, didactiek en organisatie*. Groningen: Wolters Noordhoff.
- Dam, G. ten, Eck, E. van, & Volman, M. (1992). *Onderwijs en Sekse. Een verkenning van research-programma's*. Den Haag: Directie Coördinatie Emancipatiebeleid/STEO-publicatie.

- Dekkers, H. (1998). Onderwijs en vrouwen: van achterstand naar differentiatie. In W. Meijnen (red.), *Opvoeding, onderwijs en sociale integratie. Pedagogische Studiën*, 74, 77-93.
- Eccles, J. (1984). *Sex differences in Achievement Patterns*. Paper presented at Nebraska Symposium on Motivation.
- Eck, E. van & Volman, M. (1990). *Determinanten van seksspecifieke keuzen en prestaties*. Verslag van een symposium gehouden op de Onderwijsresearchdagen 1989. Amsterdam: UVA.
- Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1976). *De ontwikkeling van de gefundeerde theorie*. Alphen aan den Rijn / Brussel: Samson Uitgeverij.
- Hagemann, W. & Rose, F.J. (1996). Zur Lehrer/-innen Erfahrung von Lehramts-Studierenden. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 44, 7-19.
- Hebert, T.P. (2000). Gifted males pursuing careers in elementary education: Factors that influence a belief in self. *Journal for the Education of the Gifted*, 24, 7-45
- Johnston, J., McKeown, E. & McEwen, A. (1999). Choosing Primary Teaching as a Career; the perspectives of males and females in training. *Journal of Education for teaching*, 25, 55 – 64.
- Kelchtermans, G. (1991). Leren van je eigen geschiedenis. Autobiografische reflectie in de lerarenopleiding. *Velon Tijdschrift*, 12, 4-10.
- Kelchtermans, G. (1994). *De professionele ontwikkeling van leerkrachten basisonderwijs vanuit het biografisch perspectief*. Academisch proefschrift Katholieke universiteit Leuven.
- Kelchtermans, G. (1999). *Reflectie: Mag het wat meer zijn? Pleidooi voor reflectie in de breedte en de diepte vanuit een onderzoeksgerichte houding*. Lezing ter gelegenheid van de viering van het tienjarig bestaan van de UNILO K.U. Nijmegen. 10 juni 1999.
- Kools, Q. H. (1999). *Gelijk of verschillend? Motieven, ervaringen en toekomstplannen van vrouwelijke en mannelijke leerlingen in het middelbaar agrarisch onderwijs*. Landbouwuniversiteit Wageningen.
- Montecinos, C. & Nielsen, L.E. (1997). Gender and cohort differences in Students decisions to become elementary Teacher Education Majors. *Journal of Teacher Education*, 48, 47 – 84.
- Morgan, C., Isaac, J.D. & Sansone, C. (2001). The role of interest in understanding the career choices of females and male college students. *Sex-Roles*, 44, 295 - 320.
- OC&W (2001). *OC&W in kerncijfers*. Den Haag: Ministerie van O. C. & W..
- Oudshoorn, N. (1996). *Genderscripts in Technologie. Noodlot of Uitdaging?* Inaugurale rede Universiteit Twente.
- Peters, V. (2000). *Kwalitan 5.0*. Katholieke Universiteit Nijmegen: Afdeling Methoden.
- Research International (1997). *Waarom kiezen jongeren voor de Pabo?* Kwalitatief Onderzoek PABO, Rotterdam.
- Russo, S. & Feder, T. (2001). A preliminary Investigation of Barriers Faced by Male Early child development and care. *Early Childhood Development and Care*, Vol. 170, 57-76.
- Sabbe, E. (2003). *Een pleidooi voor meer aandacht voor sekseverschillen en gender in onderzoek naar leraren en het lerarenberoep*. Paper voor de Onderwijs Research Dagen in Kerkrade 2003.
- Severiens, S. (1997). *Gender and learning. Learning styles, ways of knowing and patters of reasoning*. Dissertatie. Amsterdam: Instituut voor de lerarenopleiding.
- Severiens, S. & Dam, G. ten, (2000). Manieren van weten en redeneerpatronen: Vrouwen en mannen in het volwassenenonderwijs. *Pedagogiek*, 20, 45 – 59.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. London & New Delhi: Sage Publications.
- Thornton, M. (1999). Reducing Wastage among Men Student Teachers in Primary Courses. A male club approach. *Journal of education for teaching: international research and pedagogy*, 25, 41-53.
- Verschaffel, L. (1995). Beïnvloeden van leerprocessen. In Lowyck, J. & Verloop, N. (red.) *Onderwijskunde. Een kennisbasis voor professionals* (pp.153-188). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Wester, F. (1995). *Strategieën voor kwalitatief onderzoek*. Bussum: Coutinho.